

Swertz, Christian

Narren und Könige. Der Gebildete im Spannungsfeld von Wahnsinn und Macht

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Kubac, Richard [Hrsg.]; Rabl, Christine [Hrsg.]; Sattler, Elisabeth [Hrsg.]: Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg : Königshausen & Neumann 2009, S. 152-164



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-73478

10.25656/01:7347

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73478>

<https://doi.org/10.25656/01:7347>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Christian Swertz

Narren und Könige.

Der Gebildete im Spannungsfeld von Wahnsinn und Macht.

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Austria License. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/at/> or send a letter to Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

1. Depperte?

Antoine Angalarz hatte die Gewohnheit, den französischen König Heinrich IV. als „seinen kleinen Deppen“ (Lever 1983, S. 181) anzusprechen. Auch Schreiben, die er an den König richtete, enthielten diese Formulierung. Eine Formulierung, die schon an Wahnsinn grenzt, wie ein aktualisiertes Bild dieses Aktes deutlich macht: Die Vorstellung, den Bundeskanzler mit den Worten: „Guten Tag, mein kleiner Depp“ zu begrüßen, erscheint selbst dann, wenn man den Bundeskanzler tatsächlich für einen Deppen hält, absurd. Dabei wäre heute eine mögliche Bestrafung, die bei Beleidigung höchstens in einer Geldbuße besteht, vergleichsweise harmlos. Im 16. Jahrhundert wurden solche Anmaßungen auch schon einmal mit unschönen Maßnahmen, etwa dem Abschneiden der Zunge, geahndet. Was machte es Antoine Angalarz möglich, diese unverschämte Anrede zu verwenden?

Wahnsinn war es jedenfalls nicht, denn Berichte über den etwa 1540 geborenen Antoine Angalarz enthalten nicht nur keine Hinweise auf eine psychische Erkrankung; Angalaraz, der vermutlich aus höheren Schichten stammte, war ein durchaus gebildeter Mensch, der am Kolleg von Reims studierte. Neben des vergleichsweise hohen Niveaus seiner Erziehung war er ein begeisterter Kämpfer, eine Kombination, die Angalarz zunächst eine kleine Karriere ermöglichte, in der er unter anderem die Stadt Loches erfolgreich gegen die Hugenotten verteidigte (vgl. Lever 1983, S. 170ff.). Sein Stand, seine Fähigkeiten als Kämpfer und seine Verdienste hätten es Angalaraz allerdings keinesfalls erlaubt, seinen König als Deppen anzureden. Solche Unverschämtheiten konnte er sich erst herausnehmen, nachdem er 1580 unter dem Namen Chicot zum Hofnarren Heinrich IV. ernannt worden war.

Ein Narr, der nicht wahnsinnig war, aber große Freiheiten genoss, und insbesondere den König, d.h. die Macht, nach Belieben kritisieren konnte, ist für ein Bildungsdenken, das die Freiheit zur Kritik von Macht als Merkmal von Gebildeten ansieht, eine interessante Figur. In der Figur des Narren, so

die These, entfaltet sich Freiheit als spezifische Relation von Wahnsinn und Macht. Diese Relation kann hier wegen der redaktionell gebotenen Kürze nicht detailliert untersucht werden. Sie wird daher im folgenden nur knapp skizziert, ihre Relevanz für bildungswissenschaftliche Reflexionen exemplarisch demonstriert und durch eine kurze Kontextualisierung plausibilisiert.

Als Hofnarr übernahm Chicot nicht nur eine temporäre Anstellung, sondern ein lang etabliertes Amt. Bereits 1316 erhob Philipp V. die Närrinnen und Narren in den Beamtenstatus und institutionalisiert damit die Narrheit (vgl. Lever 1983, S. 106). Dieses Amt verpflichtete Chicot dazu, als Narr, d.h. als Wahnsinniger aufzutreten – auch wenn er nicht wahnsinnig war. Seine Aufgabe war es zunächst zu unterhalten und zu amüsieren. Diese Aufgabe blickt auf eine ältere Tradition zurück. Schon im alten Testament finden sich Hinweise darauf, dass Könige sich Wahnsinnige zu Unterhaltungszwecken hielten (vgl. Lever 1983, S. 89), und auch bei den alten Griechen und Römern finden sich zahlreiche solcher Figuren. Die Närrinnen und Narren waren aber häufig keineswegs tatsächlich wahnsinnig, sondern spielten den Wahnsinn nur. Es handelt sich bei diesem Wahnsinn um einen symbolischen Akt, der es erlaubte, die Äußerungen der Närrinnen und Narren so zu verstehen, dass es die Narrheit ist, die aus Ihnen spricht. Und weil Wahnsinnige nicht für ihre Äußerungen verantwortlich sind, ermöglichte dieser symbolische Akt, der entscheidend für die Struktur der Relation von Wahnsinn und Macht ist, es den Närrinnen und Narren, aus denen die Narrheit, und nicht die Person selbst spricht, zu äußern, was immer ihnen in den Sinn kam.

Chicot genoss bei Hof die größtmögliche Freiheit der Rede, in der er sich, indem er sich zum Narren machte, zugleich selbst hinterfragte. Indem er als Narr die Macht kritisiert und sich im symbolischen Akt der Narrheit dabei zugleich in einer Form selbst hinterfragt, die die Annahme einer einheitlichen Identität in der Mehrdeutigkeit des als-ob von vornherein unterläuft, kann er als emanzipiert (vgl. Ruhloff 2004, S. 287) angesehen werden. Dabei entspricht die unhintergehbare Relation emanzipatorischer Bemühungen

zur Macht, die bei Chicot darin ausgedrückt wird, dass er als Narr ernannt und seine Emanzipation damit auf die Macht des Königs bezogen bleibt, der ihn aber nach der Ernennung nicht kontrollieren kann, der Notwendigkeit einer emanzipierenden Erziehung damit zu rechnen, dass die Emanzipierten sich von der Emanzipation distanzieren (ebd.).

Mit Chicot rückt eine Funktion der Narrheit in den Mittelpunkt, die auch vorher schon eine essentielle Funktion für die Königin oder den König darstellte, die mit Chicot aber zentral wird: Die Narrheit wurde zum wichtigsten und einflussreichsten Berater des Königs (vgl. Lever 1983, S. 183). Insofern kann Chicot nicht nur als emanzipiert angesehen werden, sondern partizipierte auch an den politischen Prozessen seiner Zeit. Emanzipation und Partizipation waren allerdings nicht nur mit der Notwendigkeit, den Narren zu spielen, erkaufte, sondern auch damit, dass Chicot als Narr selbst keine direkte Macht besaß, so wie auch mit der bildungswissenschaftlichen Emanzipationsforderung nicht die Idee der eigenen Machtausübung, sondern nur die Kritik an Macht- und Herrschaftsverhältnissen verbunden wird. Das Wort von Chicot zählte nichts, da es ja der Narrheit entsprang, die nicht ernst genommen werden muss. Gerade dadurch wird es ihm aber möglich, sich politisch frei zu äußern und so eine wichtige Funktion als Berater des Königs zu übernehmen: Nur ihm ist es erlaubt, dem König gegenüber die Wahrheit ungeschminkt zur Sprache zu bringen – wobei es nur die Wahrheit war, die ungeschminkt sein durfte; Chicot hatte seine Rolle zu spielen, konnte also nur geschminkt ungeschminkt sprechen. Indem er geschminkt ungeschminkte Wahrheiten äußerte, wurde Chicot zur einem veritablen Kritiker des Königs. Er äußerte eine Kritik, die als Korrektiv der Macht fungierte. Die Narrheit hat damit eine Struktur, die im als-ob Freiheiten erzeugt und durch die so mögliche Kritik zugleich einen relevanten Beitrag zur Stabilisierung von Macht liefert.

Da der König diese stabilisierende Funktion benötigte und den Narr bestellte, sind Macht und Wahnsinn in der Konstellation von König und Narr aufeinander verwiesen. Levers bemerkt dazu: „Ob religiöse, politische oder

richterliche Gewalt: es gibt keine Institution der Macht, die nicht periodisch von Gegenströmungen unterlaufen wird. Und wenn allgemeiner Unmut sich so oft als Narrheit maskiert Ausdruck verschafft, so deswegen, weil nur die Narrheit dazu imstande ist; man muß wahnsinnig sein – oder so tun als ob –, um das scheinbar Normale umzustoßen und eine *andere* Meinung lautwerden lassen zu dürfen“ (Lever 1983, S. 83). Dieser Widerstreit entsteht aus der Macht selbst heraus; er ist ein notwendiges Anderes der Macht. Macht ist so gesehen auf den Widerstreit angewiesen und erzeugt und verortet den Widerstreit, der umgekehrt stets auf Macht bezogen bleibt, um sich selbst zu stabilisieren. Machtkritik kann daher Macht nur um den Preis der eigenen Vernichtung zerstören. In allen anderen Fällen erfüllt Machtkritik die Funktion der Stabilisierung von Macht. Inwiefern das auch für den Moment der Macht im pädagogischen Akt relevant ist, wird hier exemplarisch am Generationenverhältnis und der Wissenschaft diskutiert.

2. Gebildete

Die sich selbst stabilisierend unterlaufende Macht von pädagogisch Handelnden wird am Beispiel des Generationenverhältnisses sichtbar. Die Übernahme der Werte und Normen der älteren Generation geschieht im Generationenverhältnis nicht nur in einem kontrollierten Vorgang, der die Struktur eines Ursache-Wirkungsverhältnisses hat, und auch nicht nur in einem kontrollierten Vorgang, der die Struktur eines Verstehensprozesses hat, sondern immer auch in einem wilden, unbeherrschten und unkontrollierten Widerstreit, der die Struktur der Narrheit hat. Die Frage: „Bist deppert?“ hören die Jungen von den Alten häufiger. Die Rollen sind damit markiert: Die Rolle der Närrinnen und Narren ermöglicht es den Jungen, in den Widerstreit mit den Älteren zu treten, ohne dass dabei die eigene Position gefährdet wird. Die Jungen erfinden immer neue Formen des Karnevals, die es ihnen ermöglichen, die Macht der Alten zu unterlaufen. Insofern der Protest gegen die Älteren ein Moment von Bildung ist, kann die Narrheit zu einem Bil-

dungsanlass werden. Die beratende Funktion der Narrheit wird dabei allerdings nicht nur im Generationenverhältnis häufig vernachlässigt.

Neben dem Generationenverhältnis zeigt sich die Narrheit auch in der Wissenschaft. Einen ersten Hinweis zu dieser Vermutung gibt Lever mit einem Verweis auf die alten Griechen: In der Antike wurden Wahnsinnige, die zur Unterhaltung angestellt waren, gerne durch Philosophinnen und Philosophen ersetzt. Diesen kam dann die Aufgabe zu, als Aratologen an den Tafeln der Reichen die Narrheit zu spielen (vgl. Lever 1983, S. 91) – was gut bezahlt wurde. Insofern die griechische Philosophie als ein wichtiger Ausgangspunkt unserer heutigen Wissenschaft gesehen werden kann, macht dies die Vermutung plausibel, dass auch die Funktion der Narrheit an die Wissenschaft übergegangen ist.

Um dieser Funktion nachzugehen ist die Narrheit zunächst als Spiel zu kennzeichnen. Scheuerl bestimmt das Spiel unter anderen durch die Momente der Freiheit und der Scheinhaftigkeit (vgl. Scheuerl 1994, S. 111). Die im als-ob liegende Scheinhaftigkeit der Narrheit, die eben durch die Scheinhaftigkeit von der Wirklichkeit der Macht abgelöst wird, und die (Schmink-)Regeln, die im Akt der Narrheit eine Geschlossenheit der Sphäre für die Närrinnen und Narren als Spielende und damit eine Distanz zu äußeren Zwecken erzeugen, kennzeichnen die Narrheit als Spiel.

Auch die Wissenschaft kann im Anschluss an Huizinga als Spiel verstanden werden. Er zeigt, „daß Kultur in Form von Spiel entsteht“ (Huizinga 1987, S. 57), was nicht genealogisch, sondern systematisch gemeint ist. Entscheidend für die Wissenschaft ist dabei der Wettkampf mit Worten. Huizinga unterscheidet Schimpfturniere, den Rätselwettstreit und den Fragenkampf (ebd. 77ff.). Alle diese Formen finden sich in der Wissenschaft, die Huizinga daher als Spiel kennzeichnet. Dieses Spiel erhält heute die Freiheit der Narrheit durch die verfassungsmäßig garantierte Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre; eine Freiheit, die zunächst von der Macht zugestanden wird und das Spiel damit an die Macht bindet, in diesem Zugeständnis ist aber – wie bei der Narrheit – zugleich die Freiheit zur Machtkritik impliziert. Zwar

lässt sich hier einwenden, dass aktuelle Entwicklungen, insbesondere die zunehmende Drittmittelorientierung, der Narrenfreiheit der Wissenschaft widersprechen; die Möglichkeit, auf solche Entwicklungen im Sinne einer professionellen Narrheit mit Sarkasmus, Witz und einiger Ironie zu reagieren – und bestehende Machtstrukturen dabei zugleich zu hinterfragen und zu stabilisieren – bleibt allerdings erhalten. Das Spiel der Wissenschaft kann so als Spiel der Narrheit gesehen werden.

Die wissenschaftliche Kritik als Narrheit hinterfragt und transformiert Macht im Widerstreit und stabilisiert diese dadurch. Aus dieser Sicht erscheint die Funktion der Wissenschaft für die Gesellschaft in einer interessanten Perspektive: Insbesondere kritische Wissenschaft fungiert systemstabilisierend und nicht subversiv. Das gilt auch für die Gebildeten – und ist insofern keine neue Erkenntnis: Gebildete spielen immer schon ein Doppelspiel: Sie kritisieren sich, andere und das Verhältnis zu Welt – und erzeugen und stabilisieren diese Verhältnisse dadurch erst. Die wissenschaftliche Kritik im Sinne einer Ausübung von Macht jederzeit ernst zu nehmen, verhindert in der damit verbundenen Bindung an einen äußeren Zweck die kritische Distanz, die das Spiel der Narrheit kennzeichnet. Dies trifft nicht nur auf die Forschung, sondern auch auf ihre Lehre zu. Wenn die Universität neben der Forderung nach Ausbildung einem Bildungsanspruch gerecht werden soll, dann hat sie die Studierenden daher auch zur Narrheit auszubilden.

3. Kontexte

Der Narrheit als dem Anderen der Vernunft eine Bedeutung für die Bildung von Menschen zuzuschreiben ist eine alte Idee. Die wohl bekannteste Schrift über die Relevanz der Narrheit für die Bildung des Menschen ist das 1509 erstmals erschienene Buch „Lob der Torheit“ des Erasmus von Rotterdam. Dort heißt es: „Wenn sich die Menschen von der Berührung mit der Weisheit ganz fernhielten und ihr Leben nur mit mir [der Torheit, C.S.] ver-

brächten, gäbe es gar kein Greisenalter und sie genössen das Glück der ewigen Jugend. [...] Dagegen glänzt meine Narrenherde vor Körperfülle und Glätte der Haut, richtige arkanische Schweine, wie man sagt, und sie spüren keine Last des Alters, wenn sie nicht gerade, wie es bisweilen vorkommt, im Verkehr mit weisen Leuten Schaden litten“ (Erasmus 1949, S. 17). Schon der Umstand, dass Erasmus sich hier die Narrheit erlaubt, die abstrakte Narrheit selbst sprechen zu lassen, obwohl abstrakte Begriffe nicht sprechen können, zeigt, dass er sich hier nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch mitten in die Tradition der Närrinnen und Narren begibt, denn auch diese sind es ja nicht selbst, die wie die Wahnsinnigen sprechen, sondern nur so tun als ob und damit von der eigenen Person abstrahieren.

Erasmus empfiehlt nun nicht nur, sich von der Weisheit fernzuhalten, sondern bittet die Weisen auch, den Menschen nicht das Glück zu nehmen: „Es mag sein, dass einmal ein mißliebiger Weiser auftritt und zur Vernunft rät: [...] Sieh doch, welches Glück der weise Mann mit solchem Geschwätz den Menschen nimmt und in welche Wirrsal er sie verstrickt.“ (Erasmus 1949, S. 53). Eine Interpretation mit Blick auf die universitäre Lehre ergibt sich hier von selbst, und es braucht auch nicht eigens betont zu werden, dass Erasmus die Narrheit als das ausweist, was den Ausgang aus der Tyrannei der Vernunft ermöglicht. Auch wenn man die Idealvorstellung von Erasmus, ewig jugendlich zu bleiben, wohl nur in Abhängigkeit von der persönlichen Biographie als Gewinn sehen kann und Menschen, die die Freuden, Genüsse und Vergnügungen des Alters schätzen gelernt haben, den Rückschritt in das Jugendalter wohl kaum als ein anzustrebendes Gut ansehen würden, bleibt die Empfehlung, sich im Blick auf das menschliche Streben nach Glück eher der Narrheit hinzugeben als der Vernunft, relevant.

Die Narrheit ist allerdings näher am Spiel zu verorten, als Erasmus das getan hat: „Es [das Spiel, C.S.] ist eine vergnügliche Sache, nur artet das Spiel manchmal in Wut, ja Raserei aus und verleugnet die Verwandtschaft mit mir“ (Erasmus 1949: 50). Eine nicht ganz zutreffende Einschätzung, denn wenn ein Spiel in Raserei ausartet, dann ist das Spiel nur noch Anlass für et-

was anderes und längst beendet - das Spiel im Sinne von Scheuerl verträgt sich nicht mit Raserei. Besser verträgt es sich mit Dilettantismus, den Reichenbach (1999, S. 327 ff.) als entscheidende Figur der demokratischen Bildung ausgewiesen hat; allerdings ohne auf die Narrheit einzugehen, in der die von ihm intendierte Relation zur Macht in relevanter Form zum Ausdruck kommt. Die Ähnlichkeiten sind jedenfalls groß, so dass Närrinnen und Narren, die durchaus über Todesbewusstsein verfügen, den Tod aber, anders als Dilettantinnen und Dilettanten, wegen ihrer ironischen Potenz nicht fürchten müssen, sofort zugeben würden, dass sie Dilettantinnen und Dilettanten seien, setzte man ihnen nur das Ockhamsche Messer an die Kehle (wie sie in dieser Situation wohl auch alles andere zugeben würden, selbst wenn das Ockhamsche Messer bei keiner Sicherheitskontrolle beanstandet würde).

Entsprechend betont Reichenbach immer wieder die Relevanz des Spiels (z.B. S. 149f.) und von Spielräumen (z.B. S. 48) für das demokratische Selbst, ohne jedoch einen Begriff des Spiels oder des Spielraums zu entwickeln. Er betont jedoch im Anschluss an Saulnier, dass der Dilettant sein Leben unter anderem ironisch gestaltet, dabei auf das Spektakuläre zielt und nicht an der *vita activa*, sondern an der *vita contemplativa* orientiert ist. Dabei gibt es für den Dilettanten keine Meisterschaft (Reichenbach 1999, S. 356) – wohl aber für Närrinnen und Narren, wie schon die Existenz von Narrenakademien bzw. Universitäten zeigt, obwohl die Struktur des sich Versuchens (ebd.) in beiden Fällen gegeben ist. Hier zeigt sich die für die Narrheit spezifische Relation von Wahnsinn und Macht, die es der Narrheit erlaubt, statt wie die Dilettanten die Tragödie, den Weg der Meisterschaft zu wählen.

Für die Narrheit ist eine meisterliche Form von Kritik im von Huizinga hervorgehobenen Fragenwettkampf auch als eine andere Art des Fragens möglich. Nach Butler ist die Art des Fragens „zentral für den Vollzug der Kritik selbst“ (Butler 2001). Dabei geht es in der Kritik nicht wie bei Urteilen darum, „ein Besonderes unter eine bereits konstituierte Kategorie zu subsumie-

ren“, sondern „nach der verschließenden Konstitution des Feldes der Kategorien selbst“ zu fragen (ebd.). Dazu ist, wie Butler im Anschluss an Foucault feststellt, eine Existenzweise zu wagen, die nicht auf der Herrschaft der Wahrheit basiert. Kritik hängt notwendig von den kritisierten Gegenständen ab; eine Verwiesenheit, die durch eine selbst-transformative Praxis überwunden werden soll. Diese Praxis wird als Kunst, „als Stilisierungen und Wiederholungen“ (ebd.) verstanden, eine Kunst, die wie die Narrheit als Begehren aus der Struktur der Macht heraus entsteht, sich von dieser aber „zweifellos im Namen eines alternativen oder wenigstens gerade entstehenden Grundes von Wahrheit und Gerechtigkeit“ (ebd.) ablöst. Diese Kritik nimmt die Form einer Frage an und macht „gerade im Vorbringen dieser Frage ein Recht zu fragen geltend“ (ebd.). Diese Frage bleibt jedoch auf eine Wahrheit bezogen. Wenn aber Wahrheit auf der Grundlage von Wahrheit kritisiert wird, ist das wieder ein Machtanspruch, der zu kritisieren wäre – ein *circulus vitiosus*, der einen Menschen durchaus wahnsinnig machen kann, und der den Ausweg des als-ob der Narrheit übergeht. Auch das Kritikmodell der Narrheit setzt auf den Wahnsinn, hat aber den Vorteil, nicht nur eine nicht weiter spezifizierbare „Stilisierung des Selbst“ (ebd.) vorzuschlagen, sondern eine klare Form und damit einen expliziten Umgang mit dem Wahnsinn anzubieten, der im als-ob der Narrheit nicht bedrohend ist, sondern durch seine Störungen der Ordnung der Vernunft nicht nur als Grundlage von Kritik taugt, sondern auch einen Beitrag zum menschlichen Glück im Sinne von Reichenbach leisten kann, ohne sich Illusionen im Blick auf seine Funktion machen zu müssen.

Als Spiel der Narrheit ist Wissenschaft jedenfalls ein verantwortungsloses Spiel, und das muss sie auch sein, um ihre Freiheit zu bewahren. Ein Spiel ist aber nur ein Spiel, solange es nicht ernst wird. Nun sieht Huizinga in seinem 1938 erstmals veröffentlichten Werk die moderne Wissenschaft nicht mehr als spielerisch (Huizinga 1986, S. 220), da zum einen die Spielregeln der Wissenschaft nicht ein für allemal unerschütterlich seien und zum anderen die Wissenschaft ernsthaft auf die Welt bezogen sei. Während Huizinga

im ersten Fall übersieht, dass die Spielregeln der Wissenschaft ebenfalls in einem Spiel verhandelt werden, das als Wissenschaftstheorie bezeichnet wird, übergeht er im zweiten Fall die Differenz von Forschungsmethoden und ihrer technischen Anwendung. Die technische Anwendung, verstanden als Übergang vom wissenschaftlichen Feld in das wirtschaftliche Feld, suspendiert jede Narrheit und rückt die Struktur der Macht in den Mittelpunkt. Dadurch kippt das Spiel der Wissenschaft in den Ernst der Arbeit; eine Implosion, die mit jeder technischen Anwendung wissenschaftlicher Methoden verbunden ist – und die dennoch nicht vermieden werden sollte, denn eine Wissenschaft, die sich (gesellschafts-)kritisch versteht und aus diesem Grund eine technische Anwendung ihrer Erkenntnisse zu vermeiden sucht, ist zwar dem Spiel der Narrheit verbunden und bewahrt so ihre wissenschaftliche Freiheit, bleibt aber machtlos.

Wenn die Bildungswissenschaft aber nicht nur Kritik äußern, sondern auch einen Beitrag, z.B. zur Gestaltung des Schulsystems leisten will, dann muss sie ihre Methoden in den Ernst der Arbeit transformieren, d.h. zur Technik greifen. Die damit verbundene Implosion der Narrheit entspricht einer Transformation in Macht, die mit dem Wechsel vom Feld der Wissenschaft in das Feld der Schule verbunden ist. Eine Transformation, die nicht vermieden werden kann, wenn der Anspruch aufrecht erhalten wird, dass es eine Aufgabe des Schulsystems ist, Schülerinnen und Schülern wissenschaftliche Erkenntnisse zu vermitteln. Mit diesem Zweck besteht ein machtförmiger Anspruch an das Schulsystem, der eine Transformation wissenschaftlichen Vorgehens in Technik erfordert. Durchgesetzt wird dieser Anspruch z.B. dadurch, dass Lehrerinnen und Lehrer an Universitäten ausgebildet und dann in den Schulen zu Werkzeugen werden, wobei die Transformation im Übergang vom universitären Studium zur Arbeit in der Schule stattfindet; was als ein Moment gesehen werden kann, das diesen Übergang so schwer macht. Wenn aber die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern nicht an Institutionen stattfindet, in denen die Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre als Narrheit gelebt wird, wird zugleich die Orientierung von Schule an der Bil-

dung von Menschen preisgegeben.

Auch eine kritisch gedachte Bildungswissenschaft muss im Blick auf Schulen die Transformation von Narrheit in Macht bedenken. Das ist möglich, da genau wie naturwissenschaftliche Forschung eine Praxis ist, die in einem Analogieschluss in Technik gewendet wird, auch die geisteswissenschaftliche Forschung eine Praxis ist, die in einem Analogieschluss technologisch gewendet werden kann. Das ist aber nur möglich, wenn das Spiel der Narrheit beendet und die Machtausübung der Königinnen und Könige begonnen wird. Nur die Narrheit muss Macht stets hinterfragen und jeden Ernst vermeiden. Technisierung bedeutet aber, machtförmige Entscheidungen zu treffen (was z.B. in der universitären Selbstverwaltung auch regelmäßig stattfindet). Machtförmige Technisierungen werden aber nicht durch eine aus Prinzipien abgeleitete Legitimierung durchgesetzt, sondern dadurch, dass sie funktionieren. Für die Bildungswissenschaft ist „funktionieren“ dann gegeben, wenn viele Menschen der Technik zustimmen und etwa zu einer Schule sagen: Das ist eine gute Schule, da schicke ich meine Kinder hin; eine Entscheidung, die kaum von der wissenschaftlichen Wahrheit des zugrunde liegenden Konzepts abhängt, in deren Struktur aber die Möglichkeit der Überwindung der mit der Emanzipationsforderung verbundenen Distanzierung von Macht angedeutet ist.

Es bleibt jedoch auch gegen die Transformation von Narrheit in Technik eine Aufgabe von Schule, der Narrheit Raum zu geben, denn Gebildete müssen das als-ob der Narrheit beherrschen. Solange Gebildete sich selbst und das, was sie tun, nur ernst nehmen, können sie nicht in das Spiel um Wissen eintreten, sondern befinden sich auf der Seite der Macht und der Technik. Das Spiel um Wahrheit erfordert es aber, die Freiheit der Narrheit kennen zu lernen und alles sagen und vor allem auch anders sagen zu dürfen – und zu können. Weitermachen ist dann nicht durch den Zwang zur Verkettung, sondern durch die Lust am Spiel der Narrheit gekennzeichnet, das stets auf die Transformation in Macht, d.h. die Übernahme der Rolle der Königin bzw. des Königs, bezogen bleibt. Gebildete müssen auch die Rolle der Kö-

nigin bzw. des Königs einnehmen und ihr Handeln machtförmig gestalten können, wenn sie nicht immer nur Närrinnen und Narren sein wollen. Wissenschaftliche Narrheit und technologischen Ernst in eine gute, d.h. stets die Relation von Narrheit und Macht bedenkende Relation bringen zu können, zeichnet einen gebildeten Menschen aus.

4. Literatur

Butler, Judith: Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. – Online unter: <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/de> [Stand: 15.1.2009]

Rotterdam, Erasmus von (1494): Das Lob der Torheit (Encomium Moriae). – Stuttgart.

Huizinga, Johan (1987): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. – Reinbek bei Hamburg.

Lever, Maurice (1983): Zepter und Narrenkappe. Geschichte der Hofnarren. – München.

Lyotard, Jean-François (1989): Der Widerstreit. – München.

Reichenbach, Roland (1999): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. – Online unter: http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/reichenbach-medien/DEMOKRATISCHES_SELBST_UND_DILETTANTISCHES_SUBJEKT.pdf [Stand: 15.1.2009]

Ruhloff, Jörg (2004): Emanzipation. – In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. – Weinheim und Basel, S. 277-287.

Scheuerl, Hans (1994): Das Spiel. – Weinheim.